

Н. С. Балясникова

ПРИРОДА И ТИПОЛОГИЯ ОШИБОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ПРИ ПЕРВОМ ИСПАНСКОМ

*Работа представлена кафедрой английского языка для гуманитарных факультетов.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. В. Баграмова*

В работе рассматриваются типы лексических ошибок, возникающих при изучении английского языка как второго иностранного при ранее изученном испанском, и дается их классификация. Также в статье предлагаются различные пути предупреждения и устранения возникновения таких ошибок, являющихся следствием межъязыковой интерференции трех языков – русского, испанского и английского. В статье проанализирован различный лексический материал, а также

приведены примеры реально зафиксированных речевых ошибок, наблюдаемых на занятиях по иностранному языку.

The types and classification of lexical mistakes that appear during learning English as the second foreign language after Spanish are presented in the article. Author suggests different ways of preventing this problem. The examples of such mistakes are also presented in the article.

В процессе изучения иностранного языка совершенно естественно возникновение речевых ошибок. При этом речевые ошибки могут являться фактом состоявшейся интерференции, что ставит перед педагогом вопрос о возможности прогнозирования ее возникновения и развития заранее.

Одновременно с возникновением речевой ошибки возникает необходимость ее коррекции. В настоящей статье рассматриваются различные пути устранения и предупреждения возникновения возможных ошибок, возникающих при изучении английского языка как второго иностранного при первом испанском.

Впервые вопрос о речевых ошибках вообще был поставлен И. В. Карповым. Впоследствии эта проблема разрабатывалась многими учеными-методистами и психолингвистами, предлагающими различные подходы, определения и их классификации. Заметим в общем плане, что ошибкой называют «результат неправильной операции выбора языковых средств иностранного языка для выражения правильно запрограммированной мысли»¹.

Возникающие лексические ошибки делятся на окказиональные и типичные. Тип ошибок определяет последовательность их коррекции. Представляется логичным в первую очередь исправлять типичные ошибки, так как они возникают в рамках языковой и речевой компетенций, а процессуальные (окказиональные) ошибки носят эпизодический характер.

Анализ научной литературы позволяет обобщить причины речевых ошибок в зависимости от источника их возникновения². Это лингвистические причины, экстралингвистические причины, а точнее, неправильные методические действия, совокупность

лингвометодических причин. По наблюдениям Н. В. Баграмовой, причинами возникновения речевых ошибок могут быть также процессы взаимодействия языков – межъязыковая интерференция и сверхгенерализация, и, кроме того, неправильная методика обучения, условия обучения³.

Типичные лексические ошибки, возникающие как результат межъязыковых процессов при изучении английского языка как второго иностранного при ранее изученном испанском языке, проявляются на следующих уровнях:

- фонетическом;
- лексико-семантическом;
- лексико-грамматическом.

Остановимся на их характеристике подробнее.

Ошибки на фонетическом уровне возникают в результате неправильного отождествления фонетических средств, влияющих на значение слова в различных языках, при несоблюдении звуковых и интонационных различий языков или слова, имеющие коррелирующие когнаты в разных языках или интернациональные слова. Так испанское слово Еигора может быть преобразовано в Угора в соответствии с произнесением фонемы /eu/ в английском языке

Ошибки на лексико-семантическом уровне чаще всего возникают в следующих группах лексических единиц:

1. Слова, подверженные интерференции первого иностранного языка. Например: *bate – bat, troca – truck, torque – turkey, escore – score*. Во всех этих заимствованиях нет признаков модели, по которой они были образованы. Здесь можно говорить о прямом лексическом переносе.

2. Ложные когнаты. Например, соответствие русского существительного *лунатик*

испанскому *lunático* может привести к использованию ложного когната английского *lunatic* вместо правильного английского варианта *sleep-walker*. Эти примеры можно продолжить, поскольку «ложных друзей переводчика» довольно много, а в некоторых языках даже составлены объемные словари.

3. Использование одной лексической единицы одного языка, которой соответствует несколько лексических единиц другого языка. Так, например, испанское *artículo* может переводиться на русский как *статья* или *статья*. Эти ошибки также выражаются в ошибках неупотребления, например, частое неупотребление отрицательного наречия испанского языка *también/tampoco* – *нет и тоже нет*, так как ни в русском, ни в английском такого явления нет.

Ошибки на лексико-грамматическом уровне возникают на морфологическом подуровне и подуровне структурной сочетаемости.

Ошибки, возникающие на морфологическом уровне, наиболее ярко иллюстрируют интеграцию лексического и грамматического значений слова. Так, существительные в испанском языке могут быть женского и мужского рода. Для производных существительных мужского рода наиболее характерным окончанием является -o: *el oso* – *медведь*, *el hijo* – *сын*, а для женских – окончание -a: *la casa* – *дом*, *la hija* – *дочь*. Однако существует группа существительных мужского рода греческого происхождения, оканчивающихся на -ma: *el sistema* – *система* или -ta: *el poeta* – *поэт*, а некоторые имеют оба рода без изменения формы: *el/la mar* – *море*, *el/la ordenanza* – *ординарец*. Этот факт нередко оказывается причиной возникновения речевых ошибок у изучающих испанский язык как второй иностранный после английского. Учащиеся, изучающие английский, часто сталкиваются с проблемой существования в английском языке слов омонимов, одним из которых входит в группу слов Plurialia Tantum, а другой имеет обе формы – единственного и множественного чис-

ла: *people (Pl.T.)* – *люди* и *people-peoples* – *народ*; *spectacle (Pl.T.)* – *очки* и *spectacle-spectacles* – *зрелище*.

Можно считать, что ошибки, возникающие на уровне структурной сочетаемости, лежат в области изучения грамматики, однако они связаны с лексикой, так как влияют на правильность выбора лексической единицы. Примером такой ошибки может быть воспроизведение иноязычной модели последовательно и точно элемент за элементом: *poner a dormir* – *put to sleep*, вместо *acostarse*. Также примером подобной ошибки может быть употребление различных глаголов в выражении: *гулять на улице* – *to be outside* (быть снаружи) – *estar fuera* (находиться снаружи).

Интересную классификацию речевых ошибок при изучении иностранного языка в условиях трилингвизма разработали Г. М. Будренюк и В. М. Григорьевский. Представляется полезным обратиться к данной классификации, так как она применима к рассматриваемой нами учебной ситуации. В частности, ученые выделяют ряд логических ошибок, причиной которых является неправильное программирование речевого действия. Также это ошибки, связанные с операцией выбора средств высказывания, и оговорки, причиной которых является неправильное моторное программирование речи.

Перспективной в плане прогнозирования интерференции представляется вторая группа ошибок, связанных с операцией выбора средств высказывания. Ошибочный выбор средств высказывания чаще всего связан с явлениями межъязыковой интерференции или сверхгенерализации. Так как в условиях коммуникации необходимо быстро вспоминать и использовать определенные языковые элементы, их припоминание задерживается, если они недостаточно автоматизированы. В таком случае они заменяются более прочно усвоенными элементами другой системы. Этот же механизм задействуется при незнании каких-либо элементов системы. Именно этот процесс и

создает интерференцию. В своих исследованиях ученые отмечают существенную роль анализа типичных ошибок, допущенных в результате изучения второго иностранного языка. Именно этот анализ выявляет конкретные точки интерференции, в какой-то мере позволяет определить и в дальнейшем прогнозировать характер ее проявления⁴.

Еще раз отметим, что, анализируя характер ошибок самостоятельно или с помощью преподавателя, учащийся может в некоторой степени прогнозировать возникновение интерференции, поскольку именно эти ошибки являются конкретным ее проявлением.

Анализ научной литературы позволяет выделить три основные теории возможности исправления ошибок.

1. Согласно первой теории, обращение внимания на возникновение ошибок и постоянная их коррекция могут вызвать у учащегося страх, понизить его самооценку и мотивацию к продолжению изучения и в итоге помешать реализации коммуникации⁵.

2. Другая теория, наоборот, призывает обращать пристальное внимание на ошибки и исправлять их, предупреждая тем самым их последующее закрепление на уровне навыка по принципу условного рефлекса⁶.

3. И наконец, последняя концепция заключается в том, что исправление возникающих ошибок зависит от ситуации и различных критериев, т. е. носит избирательный характер⁷.

Методика коррекции ошибок также напрямую зависит от концепции обучения, на которой основывается преподаватель. При когнитивном подходе коррекции ошибок отводится ведущая роль, так как именно сформированная языковая компетенция, грамматически правильная речь является целью обучения. При коммуникативно-ориентированном обучении исправлению ошибок придают меньшее значение, так как основное внимание уделяется содержанию речи и формированию коммуникативной компетенции.

Преподаватель может по-разному реагировать на возникновение ошибок, применять различные методики их устранения в зависимости от целей и условий обучения. При этом он может основываться на разных принципах работы с ошибками. В частности, можно обратиться к тщательно разработанной типологии приемов устранения речевых ошибок, предложенных Н. Бейли и называемых в научной литературе «семью альтернативами»⁸:

1. Обращать внимание на ошибку или игнорировать.

2. Исправлять немедленно или через какой-то промежуток времени.

3. Поручить исправление другим или нет.

4. Поручить исправление одному ученику, группе или всему классу.

5. Возвращаться к ученику после однократного исправления или нет.

6. Допускать инициативу учащегося в исправлении ошибки или нет.

7. Проверить эффективность исправления.

Однако эти принципы работы с ошибками, предложенные в 1955 г., по настоящее время остаются предметом дискуссий.

Мы придерживаемся теории С. П. Кордера, основанной на избирательном характере исправления ошибок, и считаем, что исправление ошибок преподавателем, в первую очередь, должно быть направлено на формирование у учащегося последующего самоконтроля, при этом внешний контроль должен уменьшаться по мере формирования самостоятельности учащегося. Именно поэтому большая часть упражнений должна быть направлена на развитие самоконтроля и самостоятельной работы.

Самоконтроль состоит из двух этапов: этап формирования внутренней схемы речевого действия и этап формирования механизма сличения⁹. По утверждению И. А. Зимней, сформированный механизм самоконтроля является компонентом речевого навыка и одновременно с этим наделяет учащегося

ответственностью за реализацию собственной речевой деятельности.

Методистами установлено, что задействование механизмов самоконтроля значительно уменьшает количество ошибок в речи учащихся в процессе овладения иностранным языком, по сравнению с работой преподавателя по коррекции ошибок¹⁰.

Необходимость самостоятельной работы всегда признавалась учеными-методистами и практиками. Предпочтительным представляется создание такой учебной ситуации, при которой активизируется рефлексивно-оценочная деятельность самих обучающихся. Это реализуется на практике через формирование ситуации, при которой сам учащийся должен проанализировать возникшее затруднение, ошибку и са-

мостоятельно оценить значение ее влияния на процесс изучения иностранного языка. Именно таким образом происходит не простая механическая коррекция ошибки, а одновременное с этим развитие самостоятельности, критического мышления и общее развитие мышления учащегося.

Таким образом, методика устранения речевых ошибок при изучении лексики второго иностранного языка должна обязательно предполагать самоконтроль со стороны учащегося. Полагаем, что вне зависимости от концепции обучения активизация психолингвистического механизма усвоения и воспроизводства лексики со стороны самого учащегося может в значительной степени формировать у него мотивированность и грамотное изучение нескольких языков.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Будренюк Г. М., Григоревский В. М. Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев: Штиинца, 1978.

² Разумовская Р. Н. Ошибки учащихся в иностранном языке // Иностранные языки в школе. 1948. № 8; Рожкова Г. И. К лингвистическим аспектам методики преподавания русского языка иностранцам: Спецкурс для иностранных студентов-филологов. М.: Высшая школа, 1980; Казимиров А. Л. Типичные грамматические ошибки в устной иностранной речи студентов первого курса. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1972.

³ Баграмова Н. В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. СПб., 2005.

⁴ Будренюк Г. М., Григоревский В. М. Указ. соч.

⁵ Казимиров А. Л. Указ. соч.

⁶ Воронин Б. Ф. Некоторые вопросы психолингвистического анализа грамматических ошибок в устной речи иностранца на русском языке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Баку, 1969.

⁷ Corder S. P. The significance of learners' errors // Inter. Review of Applied Linguistics. 1967. V. 9.

⁸ Bayley N. On the growth of intelligence // Amer. Psychol. 1955. V. 10.

⁹ Зимняя И. А., Китросская И. И., Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровня его становления // Общая методика обучения иностранным языкам / Сост. А. А. Леонтьев. М., 1991.

¹⁰ Там же.